

資料

学校教育の状況変化と教職の課題

—— 教員免許更新講習「教育の最新事情」の講義ノート（部分的覚書き） ——

鈴木 剛

目次

はしがき

テーマの設定

1. 学校教育の状況変化と「実践的指導力」

- ① 改定学習指導要領との関連で
- ② 文科省パンフレット『魅力ある教員を求めて』（平成19年版）では
- ③ 「教育の荒廃」：臨教審第二次答申（1986.平成19年）から
- ④ ある経済学者による「教育＝社会」診断
- ⑤ 教育の市場化・学校の公共性の変質のなかで
- ⑥ 「反省の実践家」という一つの教師像について

⑦ 原点に立ち返って—「教育」とは

2. 教職の「専門職化」と「脱専門職化」

- ① 「教師」または「教師という職業」とは…
- ② マクロな歴史的視点で
- ③ プロフェッションと「教職」の専門性
- ④ 「アンビバレントな教員政策」の展開
- ⑤ 「目的合理的教育観の支配」と「私財としての教育観」の結合
- ⑥ 子どもの人格の自由の拡大（＝諸能力の獲得）を促す専門職としての教師

まとめ

あとがき

はしがき

2009年8月、北星学園大学においても件の教員免許更新講習が行われた。いわゆる必修12時間、選択18時間のうち、前者については、

札幌圏私立大学教職課程コンソーシアムの初年度担当・開催大学として本学教職部門が、後者については、本学教員による各8講座が開かれた。本稿は、必修12時間の枠に当たる講習、「教育の最新事情」に関して、筆者が担当した冒頭の2時間分に当たる部分に関する覚書きである。講義の実際は必ずしもこの覚書き通りに行われたわけではないが、内容的にはその基本的な骨格を保ちつつ、当日には時間の関係で割愛せざるを得なかった部分や、十分に展開できなかった論点などを補足追加し、この度すべて書き下ろしたものである。

講習内容としての「教育の最新事情」は、言うまでもなく12時間全体として意味をもつ。しかし、正味2時間分に過ぎないけれども、この序論的な位置づけをもつ表題の「学校教育の状況変化と教職の課題」は、それとして独立して論じられる意義があり、そこに固有の論点と内容が展開されると考えられる。ここに本稿として改めて論じるものである。併せて、更新講習の初年度に当たることにも鑑み、何らか形で今後の活用を含め、これを記録することも無益なことではないと思われた。

そう考えている矢先、政権交代の相成った後に、民主党政権は、選挙公約にあった免許更新講習の見直しを受け、その2011（平成23）年度からの廃止とこれに代わる研修制度、教員養成政策を検討中とした。こうして皮肉な

キーワード：教員免許更新制、学校の状況変化、実践的指導力、教職の専門職性、教育の原点

ことに、講習内容をここに記録することは、1～2年の「かりそめ」の制度実施の一部の記録として、「歴史的意義」を与えられることとなった。

テーマの設定

68名の更新講習受講者は、1955年、65年、75年、つまり昭和30年、40年、50年の生まれなのだが、おそらくは複雑な思いでいるに違いない。なんと運の悪いことか、との思いを抱く受講者も多いと推察する。講師である私自身は偶然にも1955年生まれであるが、受講者の立場は容易に想像できる。

さて、教職の経歴ということを考えるとき、受講者にはおそらく、ほんの10年刻みに過ぎないとはいえ、世代的にはそれなりのズレがあり、職場や学校や子どもたちの捉え方にもそのことが反映しているかもしれない。その点をむしろ生かす形で、後の討議を行ってほしい。

周知の通りこの講習は、その出処由来に問題をもつ。いろいろな不安や雑音が交錯するなかで、いまスタートを切ろうとしている。たとえば、教員免許に一律に十年の有効期限を設けること（しかも自己負担）の是非が問われている（来た）からである。また、教員免許更新制は、2002年中教審答申において一度は「見送られた」制度であり、いわばその代替措置としてすでに「10年講習」が「併走」しているという事情もある。

受講者当事者にとっては、「問題教員」の「摘発」のためにこの更新講習が活用され、そのために試験と評価が機能しているのでは…とする懸念が必ずしも払拭されていない。文部科学省は、講習の趣旨が決してそういうものではない、と夙に表明せざるを得なかった。大学としては、こうした背景事情を理解した上でなお、この制度がスタートする以上は講習の実施主体として、現職教員のために有益な内容を提供すべき社会的責務があると

の判断から、こうして2009年の講習実施に踏み切った次第である。

さて、講習の冒頭部分に充てられるこのパートでは、12時間必修講習について文科省から既に告示があった項目のうち、「教職についての省察」について扱う。この項目には「学校を巡る状況変化」と「専門職たる教員の役割」を扱うことが示唆され、前者では「客観的・具体的資料」が、後者では「子ども観・教育観等についての省察」についてフォローすることが求められている。その内容は、12時間講習「教育の最新事情」全体の入り口に当たって、いわば「序論的」位置づけを持たざるを得ない面を持つ。それゆえ、何よりも今日の学校教育の状況変化のなかでの教職の課題をいかに捉え直すかという観点から、上の要件の充足を行いつつ、以下のように「ねらい」を設定することとした。

「学校教育をめぐる状況の変化をどのように受け止め、教職の課題をいかに受け止めるか—。教育の最新資料や子ども観・教育観等について検討を加えながら、これからの教職の課題を共に探っていききたいと思います。受講者自らの教職経歴をふり返り、交流し、話し合う時間を共有しつつ、これからの教職の課題について考えていきましょう。」

二つの視点を提示し、「ねらい」に即すべく問題の検討に入りたい。まず、第一に、学校教育の変化の下で、教師における「実践的指導力」とは何か？という問い＝視点である。この「実践的指導力」という語が、今日までに政策的な要請を含みつつ使用されていることは検討に値する。その語の政策的展開は逆に、学校教育の状況変化を映し出す鏡ともなるだろう。どういう文脈で「実践的指導力」が語られ、教職の課題として意識されたのか、それを跡づけることが可能ではないか。

第二は、教職の「専門職化」と「脱専門職化」という視点の提示である。今日、政策的

に展開する教員の養成・採用・研修の施策や改革方向に表れる、相反する「教職」の専門性をめぐる二つの方向性に焦点を当てて問題を考えてみたい。

1. 学校教育の状況変化と「実践的指導力」

① 改定学習指導要領との関連で

教員免許更新講習という制度自体が、教員の研修の一環としてあり、教師の資質や実践的指導力の実現を目的としていることは、確かなことだろう。少なくとも、政策的にはそのように位置づけられている。教師の資質や実践的指導力を点検する試金石、または指標として、免許状更新講習のために編まれたテキストの類にも、概ねそのような問題意識は反映している。

一例として、『教職リニューアル―「教育の最新事情」を効果的に学ぶために』（教員免許状更新事業コンソーシアム編、ミネルヴァ書房、2009年）をみてみよう。第2講の「教員としての子ども観・教育観」では、「教師に求められる資質能力」を政策展開に位置づけ考察している。そして、教員としての「自分の『よさ』が何であり、『弱さ』が何であるか、をまずは自分自身で振り返ってみる」ことを推奨しているが、その際に、この第2講のテーマ「教員としての子ども観・教育観の省察」を三つの視点から行えという。それは、①「学習指導要領」との関わり、②「学力を育てる」という視点、③「心を育てる」という視点の三つである。教師としての「よさ」と「弱点」を、これら三つから点検（反省的考察）することの提案である。さて、それはそれで参考になるとして、政策展開に関する認識と関連して、第5講「学習指導要領改定の動向」では、末尾に「試験問題の事例」が載っている。そこでは、以下のように最新学習指導要領の基礎知識を問う設問がなされ

ている。それをみてみよう。穴埋め問題であるが、正解は得られるだろうか？

設問1. 以下は学習指導要領改定のポイントを示したものです。空欄にあてはまる語句を挿入しなさい。

- ・（ ① ）という共通の理念の共有
- ・基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ・（ ② ）・判断力・表現力等の育成
- ・確かな学力を確立するために必要な（ ③ ）の確保
- ・学習（ ④ ）の向上や、学習（ ⑤ ）の確立
- ・豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実

（『教職リニューアル―「教育の最新事情」を効果的に学ぶために』、教員免許状更新事業コンソーシアム編、ミネルヴァ書房、2009年、より。なお、正解は、①生きる力 ②思考力 ③授業時間 ④意欲 ⑤習慣 となっている。）

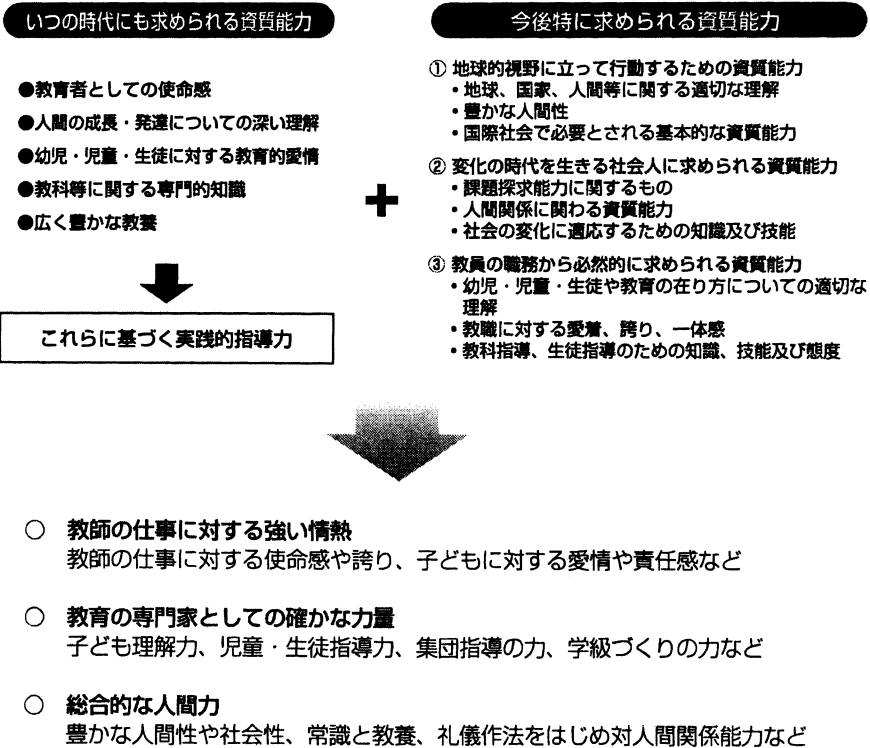
② 文科省パンフレット『魅力ある教員を求めて』（平成19年版）では

こんなふうに、指導要領の改訂と最新の教育事情の政策的な文脈の理解、基礎知識の確認が教師に求められているわけだが、そこで試された「教員の資質能力」や「実践的指導力」自体が、政策的にはどのように打ち出され今日に至っているのか、次にそれを確認してみよう。

「実践的指導力」に絞って検討してみよう。これについては既に、田原宏人が分析しているように、端的に文科省パンフレット『魅力ある教員を求めて』（平成19年版）が述べるそのタームが物語るごとく、ここ四半世紀の教員政策の流れのなかに位置づけられる（田原宏人、「『実践的指導力』とその周辺―養成課程に求められること」、北海道私立大学教職課程連絡協議会、第25回研究大会報告、2005

2 教員に求められる資質能力

このため、教員には次のような資質能力が求められています。



年、同会報（2006年）に所収）。

上の図は、同パンフレットにおける「実践的指導力」に言及するページである。この2007年のパンフレットに採用された図式が、1997年教育職員審議会（教養審）答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」の「忠実な再現」であり、さらに少なくとも、左半分にみられる5つの諸要素（「いつの時代にも求められる資質能力」「に基づく」ものとしての「実践的指導力」という図式は、さらに1987年の同審議会答申「教員の資質向上方策について」の「忠実な模写になっている」（田原）という点も確認できる。

注目すべきは、この「忠実な模写」が1987年臨時教育審議会（臨教審）第二次答申を「下敷き」としている点であろう。そこには、

「教育の荒廃」の認識を背景とした、教職への期待と課題が反映している。現職教員への「実践的な指導力」と養成段階への「実践的指導力の基礎の習得」が期待されていたのである。臨教審第二次答申は述べている。

「人間愛や児童・生徒に対する教育的愛情を基盤とする広く豊かな教養、教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解、教科等に関する専門的知識、そしてそれらの上に立つ実践的な指導力」

「大学の養成においては、幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容と採用後に必要とされる実践的指導力の基礎の習得に重点を置き、採用後の研修においては、それらの上に立ってさらに実践的指導力を向上させることに重点を置くこととする。」

「五点セットを『実践的指導力』の基礎として位置づけた前述の86年臨教審第二次答申はこれらの流れの集大成として位置づけることができよう。」と田原も指摘している。

ところで、上記の図の左・右に描かれる、「いつの時代にも求められる資質能力」と「今後特に求められる資質能力」という二つの対比、ないしそれを前提とする総合という観点は、もとをたどれば「不易と流行」という言葉で表された、1986（昭和61）年の臨教審第二次答申に遡るものであることがわかる。「実践的指導力」を構成する5つの要素（田原の五点セットと呼ぶ）、言い換えれば、「いつの時代にも求められる資質能力」（不易＝図左半分）は、時代と社会の変化の要請に応えるべく「今後特に求められる資質能力」（流行＝図右半分）とプラスされることで、有効に働かなければならない、というのである。

③ 「教育の荒廃」：臨教審第二次答申（1986・平成19年）

しかし、時代の変化のなかで蒙る学校の状況変化は、教師たちが日々感じている実感からすると、想像以上のものがあるのではないか。「教育の荒廃」は、「病理」的な現象として子どもたちのなかに現れ、「学級崩壊」をもたらし、教師自身の「燃え尽き」症状・多忙化に加え、学校の安全と危機管理が課題となる一方、さらに親世代の変化のなかでの保護者対応の困難など、いっそう多様な「学校問題」を抱え込むに至っている。加えて、今日、発達障害の子どもへの支援という新たな要素も正面から受け止めねばならない。

近年の「子どもの状況」について取り挙げればきりががないが、80年代以降の「教育病理」を象徴するものとして、筆者は以下のような教師の体験事例を挙げさせてもらうことがある。

「翼（子どもの仮名）から、「あいつがいるからこのクラスの平均点が下がる」という発言が…出てくる。一年生の時から、100点をとれないと「死ぬ」といって学校中を騒がしていたが、六年生になってますます過激になっていた。…一週間もしないうちの算数の時間、「死ぬ、死ぬ、どうせ俺はばかなんだ。100点もとれないばかなんだ。生きていてもしょうがない。ここから飛びおりて死んでやる」と騒ぎだした。窓に足をかけ4階から飛びおりようとする翼に「死ね」「死ね」と言う男の子たち。本気ではないと思ったが、万が一の危険性があったので、強引にひきずりおろす」。（竹内常一、「子どもと教師の間に介在するもの」、『日本の科学者』、1999年4月号、特集：世代間コミュニケーションの病理、所収）

いま、ここでは、この事例を分析してみることが課題なのではない。この「100点を取れないと『死ぬ』という子」の事例には、いわゆる得体の知れない教室の空気に直面し、「教育の荒廃」の質的变化を感じ取る教師の姿が描かれている。こうした体験事例はほんの一例にすぎないが、示唆的である。

いまの子どもたちの自尊感情やコミュニケーション・スキルの低下の問題もあるが、子どもに深刻なストレスが「うつ」傾向を広げていることも見逃せない。尾木直樹は、近年政府が進めてきた学力向上（全国一斉学力テスト）と生活改善（「早寝」「早起き」「朝ごはん」運動）対策が、教師と子どものストレスを引き起こしているとする文脈で、子どもの「うつ」に関する調査を紹介している。それによると、次のような実態があるという。

「小学生の7.8％、中学生の22.8％、中でも中学3年生では、30.4％が抑うつ傾向にあり、それらのうち20-25％は、うつ病の可能性がある」と警告されました（北海道大学の傳田健三准教授の調査、2003年度実施、2004年2月発表）。北海

道の三市の小学1年生から中学3年生までの児童・生徒333人からのアンケートを回収」。さらに、「何をしてもし楽しくない」「泣きたい気がする」など、悲哀感が強いといえます。」

「また、2006年8月実施の厚生労働省調査では、中学生の4人に1人がうつ症状といえます(557人を調査、静岡県内のある公立中学校1年生から3年生を対象)。」(藤田英典編、『誰のための「教育再生」か』、岩波新書、2007年)

ところで、今日の「教育病理」に連なるキーワードとしての「教育の荒廃」は、すでに80年代の臨教審第二次答申文書のうち見られるが、そこには事態の「深度」を推し量る一定の危機意識が読み取れる。答申は、「教育の荒廃の諸要因」という項を起し、そのなかで次のように述べている。

「陰湿ないじめ、子どもの自殺、登校拒否、青少年非行、校内暴力、家庭内暴力、偏差値重視の受験競争の過熱、学歴偏重、いわゆる問題教師、体罰に現れている教育の荒廃の諸症状は、現在の学校社会の内部及び外部に手術を必要とする病理メカニズムが形成されてしまっていることを示している。教育荒廃の諸症状を総合的に判断することによって、この複雑で根深い病理メカニズム及び本質を解明することができない限り、学校改革・教育改革の正しい処方箋を見出すことはできないだろう。」(下線部強調は引用者による。1989(昭和61)年の臨教審第二次答申より)

今日の学校の状況変化をわれわれはどのようなものとして把握すべきなのか。それは危機の指摘に止まる表層的なものではなく、日本社会と学校の内外における教育現象の「深い病理のメカニズム及び本質」の解明作業としてなされる必要がある。この答申の文章は、そのことの表明でもある。しかしながら、ほぼこの頃から今日までの四半世紀に及ぶ「教

育改革の時代」は、一皮肉にもそれは「正しい処方箋」からは遠い不毛な教育「改革」の塗り重ねでもあったのだが—継続している。では事態は、どのようなものとして把握されるべきなのか。ここで、経済学者のある主張を紹介し、問題のありかを考えてみよう。

④ ある経済学者による「教育＝社会」診断

神野直彦は、『教育再生の条件—経済学的考察』(岩波書店、2007年)のなかで、「教育改革の時代」の契機が、1984年の中曽根臨教審にあると述べ、その背景にある「教育危機」との関係について次のように見る。

「1980年代頃から、校内暴力を象徴として表出した教育危機は、激化する受験競争などの教育の歪みが生み出したものと理解され、教育改革が繰り返し叫ばれたのだった。しかし、校内暴力に始まる教育の病理現象は、不登校、いじめ、少年非行へと広がっていく。このように燎原の野火の如くに、教育の病理現象が焼け広がっているにもかかわらず、日本の教育は学力では、その成果を誇っていた。ところが、学力を誇張した日本の教育も、1990年代後半以降から学力低下の批判に晒されることになる。しかし、その後も教育改革が連呼されながら、教育の病理も学力低下も深刻化し、さらには教育格差まで加わっていく」。

80年代から始まる「教育改革の時代」の契機に、確かに「病理」や「危機」の認識があったこと、にもかかわらず「改革の処方箋」は見出されぬままに、「病理」の現象は、不登校、いじめ、少年非行、そして学力低下へと多様な広がりを見せていく。そして、それは今日、「教育格差」の問題、新自由主義と構造改革路線の名の下に進行している教育をめぐる貧困と格差へと展開を見せている。神野の指摘は、すでに「教育の危機」が子どもの教育における格差や貧困の問題を深刻化させ、

社会構造の問題として露呈する21世紀の現段階を見通している点で注目に値する。

「教育改革が現状を悪化させるばかりなのは、教育を本来の姿に戻すことに失敗しているからである。それは教育危機が単なる学校教育の危機と理解されているからだといひ直してもよい。」

このように述べる神野の基本的主張の観点には、この「教育危機」と称する「危機」が、教育、とりわけ学校教育の危機という次元を超えて、「社会の全般的危機」であるとの認識でなければならない、という構えがある。

「教育危機とは社会の構成員を育てることに失敗している危機である。というよりも、社会の構成員が育つ社会が形成されていないという社会の全般的危機である。(中略) そうした教育危機の原点を見失ひ、ジグソー・パズルの小片にすぎない学校教育だけの教育改革に血道を挙げても、教育危機は深まりゆくばかりなのである。」

神野は「教育改革」に突き進んできた日本の政治路線ないし「教育＝社会」政策に対して、福祉国家としてのスウェーデン社会を対峙する。日本では、教育の市場化原理による公教育の解体が、言い換えれば、少なくとも学校の公共性の変質ないし解体のプロセスが進行する。

⑤ 教育の市場化・学校の公共性の変質のなかで

こうした公教育の変質・解体という事態は、1980年代に中曽根政権が「臨教審路線」として展開させたものであった。教育の「自由化」論の流れの内に、公教育に関する規制緩和が具体的に進展を見ることは周知の通りであるが、しかし当初は、この「自由化」論の流れに抵抗する文部省による教育の公共性

擁護との矛盾も強く存在したのである。比較的長期的視野で見れば、この「自由化」論の流れは、財界の経済的要請にもとづく各事業の「民営化」の進行と共に、今日における「新自由主義」路線の端緒をなすものであった。しかし、小泉政権の下で強力に推し進められたその路線は、今日ではその破綻が誰にも明らかに becoming つつあるのではあるが…。

当初は財界の経済的要請と文部省の思惑との間に存在した対抗・矛盾関係は、後者が前者に屈服するかたちで、すなわち、90年代に入り展開する「学校スリム化」論（1995年経済同友会の提言「学校から『合校』へ」）に押されて、文部省自身が公教育における規制緩和の施策を進めることとなる。確かに、「小さな政府」論は、公共部門の政府による極小化によって周辺化した従来の公的事業を、民営化・私営化し、それを自由経済と経済競争に委ねることになる。それは、視点を変えれば、教育を含めた公共部門を「消費」の対象として商品化し、私財として徹底化させることを意味する。

後述することになるが、このような展開には矛盾が生じる。消費としての教育、私財としての教育観の浸透は、親や保護者による、過剰な教育＝消費サービス提供の学校教育への要求となって表れ、当初のような「学校のスリム化」路線は破綻を余儀なくされる。その結果、必然的に、教員への期待と負担は過剰なまでに膨張することになり、教育改革論議はそうした要求を受け止めるべく動く。思い起こせば、経済同友会による「合校」構想＝「学校スリム化」論は、端的に学校を「基礎基本教室」と呼び、その任務を①国語（日本語）の基本的能力、②基礎的な数学的能力、③日本人としての規範・道徳の育成という三つの要素さえ押さえておけばよい、という主張であったのだが、学校教育の任務の肥大化を招きかねない方向へ流れる。

スリム化された学校の外で期待されるはず

であった企業、(父)親、地域社会などの「社会的資源」が、子どもの教育に向けられる余裕などはなく、それが日本経済の破綻と共にすべて期待薄となった以上、かつてのように、またかつて以上に、学校と教師に期待される役回りは肥大化したといってよい。学力低下論もそれを助長した。このことは、教師の多忙化やメンタル疾患などの教師の専門職が抱える現在の諸問題、保護者対応をめぐる諸問題など、学校教育をめぐる新たな困難の現出と関わってくる。そしてまた、何よりも、教師への統制的政策の下支えとして、国民による消費としての教育観がこれを補完することになる。この点については、また後述する。

⑥ 「反省的实践家」という一つの教師像について

ここで一旦、教師という専門職の性質を考えるために、最近強調されてもいる「反省的实践家」というキーワードについて触れておこう。これは、この更新講習を含む教師の研修の意義と視点に関わるという点でも有意義なものであろう。実際、本更新講習においても、その「ねらい」に即して、受講者自身の経験交流と話し合いの時間として、「いま、自らの経験(教職経歴)をふり振り返りつつ、教職の課題を考える」というテーマを与え、一定時間を討論の時間とした。

さて、先にも紹介した更新講習テキストは「反省的实践家」というキーワードを次のように論じている。比較的まとまった内容であるので、そのまま提示しておこう。

「ここにいう省察(“しょうさつ”あるいは“せいさつ”と読まれてきた)は、reflection(リフレクション)の訳語であり、これまでも鏡や水などに映った影、反射、反省、振り返り等と訳されてきた。ジョン・デューイ(John Dewey)の「反省的思考(reflective thinking)」

に由来し、経験の中で生じた問題を解決する探求を支える思考を意味している。さらに、医師、弁護士、教師、建築家、看護師等の専門職の実践と責任と倫理が厳しく問われる今日の社会状況の中で、ドナルド・ショーン(Donald Schon)は、「反省的实践家」(reflective practitioner)という新しい専門職像を提示し、専門職の実践の中核に省察を位置づけることの重要性を指摘している。しかし、これまでの教育界では、考察とか検討といった概念とさほど意識的に区別せずに用いられてきたのが現状であろう。

そこで、次に教師という専門職に特有の省察について考えてみたい。人の成長発達に関わる専門職としての教師という仕事は、子どもに単に知識や技能を伝えるにとどまらず、教師自身の個性、信念、価値観等が彼らの人間形成に大きな影響を及ぼしている。したがって、省察を行うという場合、これまでに形成してきた自らの価値観、信念、態度等を振り返り、問い直し、再構築を図ろうとすることが大切である。ここに、教師にとっての省察の困難さと奥深さがある。

そして、教師の学びは成人の学びの一環としてあることを確認しておきたい。成人の学びは知識を受動的に習得する知識習得型の学びではなく、「経験探求型の学び」として、これまでの職務を巡る経験の省察とそれに基づく知識の探求、その探求に基づく実践の展開とその経験の省察というサイクルをとる。教師の学びもこうした成人の学びに他ならない。自分の中に形成し蓄積してきた教職の「経験」からスタートし、それを「省察」し、そのプロセスを他者との「協働」に支えられながら、自ら模索し獲得した「知識」を組み立て「実践」に取り組み、新たな「経験」をするという一連のサイクルを積み重ねる中で、教師としての専門性を深めることができるのである。」

(前出『教職リニューアル―「教職の最新事情」を効果的に学ぶために』、2009年より、下線部強調は鈴木による)

⑦ 原点に立ち返って—「教育」とは

「教育」とは何かという原点に立ち返って、「反省的实践家」としての教師自身の活動をさらに点検してみよう。われわれが教育という活動と営みについて考えるとき、無数にある定義のうちでも教師の特性を照らし出すいくつかの候補が挙げられるだろう。ここでは、タイプの異なるそのいくつかを紹介し、自らの教師としての教育発想を点検してほしい。

「教えるとは希望を語ること

学ぶとは誠実を胸に刻むこと

彼らはなおも苦難のなかで

その大学をふたたび開いた

フランスのまんなかクレルモンに」

(ルイ・アラゴン (1897~1982) 「ストラスブール大学」 (1943), 詩集『フランスの起床ラッパ』所収)

まず、これから始めてみよう。このレジスタンスの作家、アラゴンのこの詩は、この二行だけがよく引かれることがあるものだ。教育者からよく好まれる「定義」のひとつであろう。校長の「講話」にも採用されるものである。とある高等学校のホームページ上では、校長のモットーとして巻頭挨拶に登場していた。いつも後半部は捨象された紹介がなされるのだが、それでも教育についてのインパクトをもった一つのメッセージが伝わるだろう。「希望を語る」教育、「誠実を胸に刻む」学び、である。

さて、この際、マルクスのこの例もどうかあろうか。

「環境と教育に関する従来の唯物論的学説は、環境が人間によって変えられ、教育者自身が教育されねばならないということを忘れている。ゆえに、従来の唯物論は、社会を二つの部分に

分け、一方を社会を超えたところにあるとしてしまう。環境を変革することと、人間的活動あるいは自己変革は、ただ革命的実践としてとらえることによってのみ合理的に理解される。」

(カール・マルクス (1818~1883) フォイエルバッハに関するテーゼ・第三, 1845)

「教育者自身が教育されねばならない」と、教育者は自戒の念をこめて、この文章を文字通り引くことがある。人間存在を規定するものとしての環境=社会(唯物論!)それ自体が、人間主体によって変革(=革命的実践)される必然(要)性があること、そのことをこのテーゼは語っている。ただ、その解釈と注解がここでのテーマではない。ともあれ、教師にとっては、教育者の自己変革というメッセージ性をもって受け止められるものだ。

さて、ここから少し真面目に考えたいのだが、以下の二つの教育学者による「教育の定義」を比較して考えてみてはどうだろうか。勝田守一(1908~1969)という教育学者による「教育実践」の定義は、今でも教師という仕事と活動の意味を考える際には、基本的視角を提供してくれている。楠原彬(1938~)のそれはまた、時代の変化を経て意味ある内容を付け加えているように思う。この二つの比較から、教師自身が思い描くことは何だろうか。一考してみてもいいだろうか。

「教育は、個人(子どもを主として)の学習と社会統制の機能としての意識的・目的志向的な指導の、統一的な過程である。この統一的過程は、さまざまな矛盾を含んで成立する。この過程を教師の主体的経験としてとらえるとき、それを教育実践とよぶ。」

(勝田守一「教育の概念と教育学」1958)

「教育とは発達の可能性としての一人ひとりの人間の生きようとする意欲(これこそが自然の欲求)に対する、個人や集団による、文化遺

産を媒介にした、意識的、無意識的な働きかけ、あるいは働きかけあいである。」

(楠原 彰『自立と共存』1976)

あとは付録的なものだが、載せてみる。ルソーと新教育の思潮からである。

「だから、教育はひとつの技術 (art) であるとしても、その成功はほとんど望みがないと言っている。」

(ジャン＝ジャック・ルソー『エミール』1762)

しかし、なぜ望みがないのか。それは子どもの教育を「自然」の理念に一致させなければならぬからだ。それは困難だが人間はその教育に賭けなければならない、というのがルソーの主張だった。

「産婆は引き出し、乳母は養い、師傳はしつけ、教師は教える」とワローは言っている。このように、教育すること (éducation), しつけること (institution), 教えること (instruction) の三つは、養育者、師傳、教師がちがうように、それぞれちがう目的をもっていた。」

(同上)

さしあたり教師は、「教えること」を担う人と定義されるが、しかしこうした区別、違いは本来よいことではない、とルソーは言う。これら三つの区別された教育の営みは、「自然」という単一の秩序に従うことがなければ意味がないからである。上に引いたルソーの文章は、以下の文に続いて述べられたものだ。

「わたしたちがほんとうに研究しなければならないのは人間の条件の研究である。わたしたちのなかで、人生のよいこと悪いことにもっとも耐えられる者こそ、もっともよく教育された者だとわたしは考える。だから本当の教育とは、教訓をあたえることではなく、訓練させること

にある。わたしたちは生きはじめると同時に学びはじめ。わたしたちの最初の教師は乳母だ。だから、「教育 (éducation)」という言葉は、古代においては、わたしたちがその意味では使わなくなっている別の意味をもっていた。それは「養うこと」を意味していた。」(『エミール』、岩波文庫、上巻、31-2ページ)

現代に向かって新教育運動の思想は、次のような教育観を謳っている。紹介にとどめるが、いろいろな角度から議論の素材を提供している。

「教育とは、個人として、また連帯意識によって統一される一社会の構成員として、各人ができうる限り完全に、自らの能力を発達させてゆけるように助成することである。教育は社会の進歩と切り離されることができない。教育は社会の進歩を決定づける諸要因の一つである。／それゆえ、教育の目的ならびに教育の方法は、子ども、人間、社会に関する我々の認識が学問および経験によって増大するにつれて、絶えず修正されなければならない。」(国際新教育連盟 1921)

2. 教職の「専門職化」と「脱専門職化」

二つ目の視点について提示しよう。教師という職業の専門性について問う、というテーマであるが、ここでは今日の政策動向とのかかわりで、教師の「専門職化」と「脱専門職化」というアンビバレントな政策展開の内容を分析することになる。それに具体的に触れる前にまず、教師という職業に対する、あるひとつの一般的な特徴の指摘について考え、その上で、それを歴史的な視点から眺めることにしよう。

① 「教師」または「教師という職業」とは・・・

教師という職業の特殊性を、こんなふうに着目するものがあり、なるほどと考えさせられる。

「…教師という職業は、世間の他の職業にはない特殊性がいくつかある。対象と方法の長期の同一性。仕事環境の閉鎖性。成果の抽象性。非可視的な種々の圧力の強さ…。

これと似た仕事を見つけるのはむずかしいのだが、人間関係や仕事の性格の点で学校や教室と似たものが社会には確実にひとつある。それは家族と親子である。…」(汐見稔幸、『教育』からの脱皮—21世紀の教育・人間形成の構図』, 2000年, ひとなる書房)

毎日くり返される教室での授業やホーム・ルームの時間は、「毎日がドラマ」なのとも言えようが、毎年度に子どもや生徒を進級させ送り出すという教師の仕事は、たしかに見方によっては、子どもと教育という「対象と方法の長期の同一性」によって特徴づけられている、とも言える。巣立って行った生徒たちは、この私の教育によってどのような成長を遂げていったのか、それを確認し、手ごたえを実感しながらわれわれは日常の教育活動に邁進している、とは決していえない。私の教育の「成果」とは、その意味ではいたって「抽象的」なものだ。教師として生きることを選択し、子どもと共に歩む決意で望んだにもかかわらず、職場環境は重い空気に支配されている。目には見えないが、様々なプレッシャーとストレスに、多くの教師はメンタル的にもリスクを感じながら働いている。このような、教師の職業的な特質についての実感的なまたは直感的なかたちでの掴まえ方は、言いかえて妙な点があるだろう。

さらに、「対象と方法の長期の同一性」、「成果の抽象性」、「非可視的な種々の圧力の

強さ」の3点は、家族と親子関係と共通だと、汐見はいうのだが、それは教育の本質に根ざしているからだ。もっと正確に言えば、そうした性格を持たざるをえない歴史性がそこにあるからなのだ。教育を、あるいは教師という存在の特質を、マクロな巨視的な視点で眺めてみると、なるほどそうした関係が浮き彫りになる。

② マクロな歴史的視点で

＜教育主体＞としての教師の歴史的位置

教育史家の宮澤康人は、教師をこんなふうに着目している。

「教師は、＜大人＞と＜子供＞の関係システムの変容過程において、そこから析出された大人である。それゆえ、大人の共同体規範を代理して子供に直面することを強いられる、特殊なおとなである。」(宮澤康人、『大人と子供の関係史』第4集：特集「教師と関係史」、2001年)

「大人の共同体規範を代理して子供に直面することを強いられる」とは凄く表現のように思える。そういうことを強いられる「特殊なおとな」、そうした存在を「教師」だというのである。このことを理解するためには、歴史家である宮澤の前提する近代化という歴史プロセスの中での教育と世代関係の様態についての理解を補足しておく必要がある。要点は二つ。第一は、近代化にともなう社会におけるソシアビリテ (sociabilité=社交性) の衰退という問題である。かつては、ソシアビリテのなかに共同体規範を伝えてゆくある種の「教育力」が存在していた、という認識である。第二には、「教育」ないし「教育関係」という近代的なありかたが、大人と子供という「世代関係」の豊かさの疎外態として、いわば近代社会の成立に伴い自立してくる、という理解である。そのことを意識した上で、以下の宮澤自身の教育関係史研究のモチーフ

を語る文章を読んでみたい。

「(その) 中心的モチーフは、子供の成長をとりまく、タテ・ヨコ・ナナメの関係から、タテの『純粋な』関係が、近代化とともに析出してくる、そしてやがてそれが、析出の延長線上に衰退していく、という見方である。」(宮澤康人、『大人と子供の関係史序説—教育学と歴史的方法』, 1998年, 柏書房)

教師という存在の、または教師という職業の巨視的な視点で捉えられた、ひとつの歴史の見方は、改めて自らの地点を確認する際に有意義な内容を提供しているのではないか。

「世代関係」の状況、その歴史的变化の現段階

教師が置かれた歴史的な立ち位置を、もう少し異なる視点から確認してみることもできる。私たちのこの社会が、教育を考えるに際して、もはやかつてのそれとは異なる地点に達してしまっていることを認識させる。歴史的に教育の条件と前提とが大きく変化してしまっている、とも言い換えられる。少なくとも、三つの側面からそれを指摘できる。

第一は、人口動態の変化である。近世以降つづいた人口増加が終焉し、「少子高齢化」

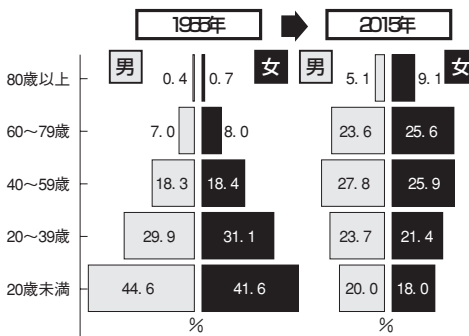
という時代に私たちは生きている。親世代よりも子ども世代の方が(圧倒的に)少ないという人口構成の下で、産育と教育が行われるという課題に私たち日本人は(も)初めて直面しているのである。逆ピラミッド型の人口構成と少子高齢化時代の子育て・教育が、いま困難に直面するのはなぜなのか。このことが、教師の活動のありかたに影響を与えることは必至だ。

第二は、世代的社会移動あるいは親子世代における学歴関係の変化の問題である。高校進学率と高等教育の大衆化がピークを過ぎた今、すでに親が子よりも高学歴という親子関係は珍しくはない。子にとって、親を乗り越えるという目標は、昔ほど明快なものではない。「ポスト青年期」の問題は、学校教育の問題にも大きな影を落とすことだろう。

第三に、メディア環境の変化・情報化社会の進展に伴う学校機能の変化という問題である。電子メディアの定着は、話し言葉(オーラルティ)と書き言葉(リテラシー)との二分状態そのものをも突き崩す可能性を孕み、学校文化の歴史的・社会的役割の将来展望を不透明にしているのではないか。何のために学校へ行くのか、学校が保証する教養や学力とは何なのか、メディア環境の変化と情報・消費文化の中で問われている。教師とは、そ

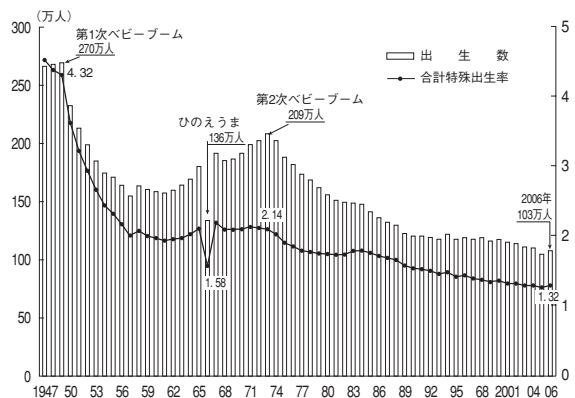
●人口構成比の推移

(男女それぞれの人口に占める構成比)



<http://www.2sbiglobe.ne.jp> より

出生数及び合計特殊出生率の推移



資料: 「人口動態統計」厚生労働省大臣官房統計情報部

のなかでどのような専門職たりえるのだろうか。(以上は、藤本 卓、「教育と世代間関係の問題」、日本科学者会議編、『日本の科学者』、2000年3月号、特集：新しい世代の可能性、を参照)

③ プロフェッションと「教職」の専門性

こうした歴史的变化のなかで、あらためて教師という職業は、どのような専門職として、その性格を規定されることになるだろうか。専門職としての「プロフェッション (profession)」という語に表れる歴史的な意味が存在する。このプロフェッションという語は、元をたどればヨーロッパにおける大学の成立の歴史に関係し、そこで誕生した専門家としての医者、法律家、聖職者という三つの職業を当初は表していた。言うまでもなく、医学部、法学部、神学部という12～14世紀の大学の成立に起源を持つものであったといわれる。近代化＝世俗化した社会にあっては、聖職者は別にすると、医師や弁護士がそれ固有の資格が、国家の求める一定の専門職として、その水準を厳しく求められることとなった。19世紀末の国民国家においては、国家試験を必須とする、そうした人材として育成された。こうしたことは、大学におけるその養成にかかる年限にも関連してくる。

今日、教師というプロフェッションの性格を、このような医師や弁護士と比較して(また、獣医や薬剤師なども比較して)いかに考えるかは重要なことだ。学力テスト世界一で昨今話題のフィンランドは、教員養成を6年間の大学教育とし、修士課程終了の国家資格を条件としている(福田誠司、『フィンランドは教師の育て方がすごい』、亜紀書房、2009年を参照)。因みに、日本でも民主党のマニフェストには、やはり、教員免許状更新講習の見直しとともに、教員養成の6年制が謳われている。

「医師や弁護士と同じような意味で教師を

専門職と呼べるかどうかについては、なお議論の余地がある。」として、野平慎二は、「準専門職としての教師」について考察している。彼の論考が興味深いのは、その検討の中に、「教職の専門職化と脱専門職化」という、わが国の近年の「アンビバレントな教員政策」のなかにそれを指摘していることだ。以下、しばらくは野平の主張によりながら考えてみたい。

④ 「アンビバレントな教員政策」の展開

この政策の動きを図示すると、図のような配置になる。

まず、教師の専門職としての高度化、言い換えると、「教職の専門職化」の方向は、教員養成の施策のなかに見出される。「専修免許状」の創設(1988年)であり、「教職大学院」の設置(2008年)である。これらは、大学院修士課程の修了を要件とする教職の高度化であり、一部は管理職教員の養成を企図するものであれ、教員の専門職化の深化拡大を促す施策であった。

それに対し他方で、教員の採用や待遇に関する施策において特徴的なのは、教職の「脱専門化」、つまりは、教員を「教育外」の世界からリクルートするという方向である。教員採用における「特別免許状」の創設(1988年)であり、「民間人校長」の採用(2000年)が挙げられる。

加うるに、教員給与の待遇処置の見直しによる、「メリハリのある給与体系」の導入の動向(2007年・中教審答申)もある。民間企業職種を倣う新たな職階制の導入とリンクし、従来までの教職の「専門性」を給与体系から多様化するという意味で、そこに「脱専門化」の方向をみることができる。

さらに、こうした傾向は、学校設立主体の多元化、ないしは「教育供給主体の多元化」として、教育という事業における「脱専門化」を推し進めているといえよう。具体的には、

<アンビバレントな教員政策>

○養成における「専門職化」

○採用・待遇における「脱専門化」

<……………>

・専修免許状の創設 (1988年)

・教員採用における特別免許状の創設 (1988年)

<……………>

・教職大学院の設置 (2008年)

・民間人校長の採用 (2000年)

・教員給与の優遇措置の見直し・メリハリのあ
る給与体系導入の検討 (2007年・中教審答申)

○研修・教員管理における雇用形態への規制 (=「専門職化」?)

かつ、外部干渉の増大 (=「脱専門化」)

・10年経験者研修 (2002年)

(「社会体験研修」を含む)

・「夏季休業期間等における公立学校の教職員の勤務管理について」

(=2002年文科省通知・休業中の自主研修の実質的否定)

・初任者研修 (1988年)

・免許更新制 (2009年)

・指導不適切教員に対する転職措置の制度化 (2002年)

・教員評価システムの開発促進 (2003年～)

○学校教育政策における「教育供給主体の多元化」

・学校評議員制度の創設 (2004年)

・学校運営協議会および地域運営学校の制度化

・株式会社学校、NPO法人学校による公立学校の設置認可

(構造改革特区)

野平慎二「学校教育の公共性と教職の専門性—対話による基礎づけの試み—」、『教育学研究』第75巻第4号から作成

「株式会社学校」の認可がそれであり、構造経済特区における「NPO法人学校」による公立学校の設置認可も、これにあたる。

微妙な点は、教員の研修の問題であるが、これは教員管理と雇用形態への規制の問題として見ることができる。免許状更新制度の代替策として施行されている「10年経験者研修」(2002年)は、一方では、教員の「専門職化」の方向ともいえるが、他方では、そこに含まれる「社会体験研修」の要素を考えれば、その内容は「脱専門職化」の側面として指摘することも可能である。というのも、例えばホテルマンの見習いをするような「社会体験実習」によるサービス提供業務の研修が、本当に教職の「専門職化」の一環としてみなしうるのだろうか、ということである。

教師や教職の狭さ(学校の王様)といった職業的「視野狭窄」からの解放という意味の外には、その体験研修の意義を説明すること

はむずかしいように思う。初任者研修を含む様々な研修義務が(この度の更新講習を含め)課せられるという意味では、教員の「専門職化」が徹底される方向にあるとも解される一方で、教員の自主研修の実質的否定の措置が推進される傾向を、われわれは「専門職化」の方向とは単純にみなすことはできない。端的に、「夏季休業期間等における公立学校の教職員の勤務管理について」(2002年・文科省通知)にいたっては、規制と干渉の強化という意味で、「脱専門職化」が進められているとみなさざるを得ない。

今後も、新たな職階制の導入と教員評価システムの開発・導入の方向を視野に入れるならば、近年の研修の動向を、即座に教職の「専門職化」として、これを文字通り受け止めることはできない。それは、以下の点で問題を孕んでいるからだ。

⑤ 「目的合理的教育観の支配」と「私財としての教育観」の結合

今日展開しつつある学校組織の専門性の「高度化」には、新たな職階制の管理システムが含まれる。「改正」学校教育法によって導入が図られた、副校長、主幹教諭、指導教諭の職の新設が、「目的合理的、直線的な指揮命令系統を整備することで組織としての専門性が向上する」（野平慎二）と構想されている。一方には、先述したような一般の教員に対する管理と雇用形態に見られる「脱専門職化」があり、他方には、副校長、主幹教諭、指導教諭という管理職系の「新たな専門職化」による権限強化が図られている。それは、教員集団内部における分離に基づいた「新しい専門職イデオロギーの勃興」との指摘もある。

野平が問題視するのは、そうした学校組織内部での人事管理、教育目標設定、教育評価等にみられる「目的合理主義的教育観」の支配傾向の強まりである。そして、このような教育観を下支えする国民の世論として、「私財としての教育観」が共存しているというのである。保護者や国民が「学校教育＝消費財として教育」観と「目的合理主義的教育」観との補完的な構図である。

「教職の脱専門職化政策が、興味深いことに、教員の専門性の向上、および保護者や国民からの信頼と尊敬の獲得を理由に掲げて推進されている。」

というのである。国民の教育についての消費者意識の拡大が「教育改革」に拍車をかける。見方を変えれば、そうした国民意識の拡大に乗じて、矢継ぎ早の「教育改革」が今日の教員の多忙化に拍車をかけているという分析である。ここは議論の分かれる点であろうが、必ずしも、私事化する教育のもとでの保護者への対応が、教師の多忙化の原因とはみなされないというデータもある。野平も紹介

する文部科学省の「教員意識調査」（2006年）によれば、「保護者・PTA対応」に多忙感や負担感を抱く教員は、管理職の方が高く、一般の教諭では下記の表に見られるように、項目中の第10位（11.6％）に過ぎない。

表1 教諭が忙しく感じることや負担に感じること
(複数回答)

- | | |
|----|--------------------|
| 1 | 成績処理 (36.0%) |
| 2 | 授業準備 (30.7%) |
| 3 | 生徒指導 (個別) (24.6%) |
| 4 | 学校行事 (23.2%) |
| 5 | 事務・報告書作成 (22.6%) |
| 6 | 部活動・クラブ活動 (20.7%) |
| 7 | 会議・打合せ (17.6%) |
| 8 | 学校経営 (13.9%) |
| 9 | 生徒指導 (集団) (11.8%) |
| 10 | 保護者・PTA 対応 (11.6%) |

むしろ、「勤務時間後も仕事のために残ることが多い」、「以前よりも忙しくなった気がする」、「自宅に仕事を持ち帰ることが多い」など、負担感を問う項目への回答の上位3位を占めているという。

ところで、昨今のモンスター・ペアレントとの造語も既に定着した感があるが、学校教育への保護者の関わり方は、「ウチの子の問題に限って」学校との関わりを専らとする、「教育消費者」としてのそれであろうが、その教育観に立つ視線からすれば、学校と教師はどのような存在とみなされることになるのだろうか。それ（私財としての教育観）は、学校教育を「利用すべき資源」、教員を「保護者の要求にサービスする職業従事者」とみなすことになるだろう。いずれにせよ、こうした意味でも、公教育の下で期待される「公共性」は、解体と変質を余儀なくされ、その進行のプロセスは目的合理主義的な教育観の支配と結合する構造を内在させている。

「教育消費者」の視線と結びついて展開される目的合理主義的教育観は、教育を目標に基づいた対象制作—これをポイエシスと呼ぼう—とみなし、対象操作的に効率のよい達成を求めることになる。しかし、教育は、そうした効率性を目的合理的にめざす営みではありえないだろう。

⑥ 子どもの人格の自由の拡大(=諸能力の獲得)を促す専門職としての教師

こうした対象制作的な活動としてのポイエシスは、子どもの教育を担う「教職の専門職性」に相応しいとは言えない。教育とは、目的合理的価値に回収されてしまうことのない、「開かれた」可能性をもつ相互対話的なものである。突き詰めて言うと、その専門職としての根拠は、「子どもの自由を形成する営み」(野平)と言いうる。つまり、専門職としての教師の仕事の原点は、原理的には「子どもの人格の自由の拡大」を促す活動にこそある、というべきである。言い換えれば、子どもが自己の諸能力を獲得することで、その人格の自由度を拡大させることに、深く関与する活動として、教職の専門職としての基本がある。

ところで、子どもの自由、その人格の自由度、言い換えれば、「何が子どもの自由なのか」についての判断は、一概には決定できない性質をもち、場合によっては、子ども自身の「参加」という契機を含む、公共的な論議のなかで「発見」・「追求」されるべき性質のものだ、そう考えることができる。その意味で、子どもにとっての自由も、「実体的」ではなく「関係的」に決定されてくるものなのだ。だから、少なくとも、「子どもの自由」の形成(能力開発)という観点からすれば、「対話的な能力」として、教師の専門職性は捉えられ、教師と生徒の関係も、相互規定的なものと考えられる。教師の「教育の自由」もまた、そうした観点から検討が求められる。

一方、親(保護者)の「教育の自由」もま

た、「子どもの自由」の形成という観点から、今日改めて検討されるべき課題であるだろう。教師・子ども・親という三者の関係構造もまた、学校教育の公共性の変質・解体という文脈の下では、いっそう現実的で実践的な課題として問い直されるはずのものである。三者のいずれにも、それぞれの立場、それぞれの関係的な存在の特異性において、それぞれ固有の「学習過程」が求められている、と考えられるのである。

そう考えると、教師における学習過程は、官製の研修が上から押し付けられる現行の形態ではなく、あくまでも自主的な研修を基本の形にしなければならない。少なくとも、10年で期限が切れ、そのたびに自己負担で受講が強制されるような、更新講習の制度としてのあり方が、「専門職」にふさわしい研修の形態ではありえないだろう。

まとめ

以上、前半は「実践的指導力」というタームを検討しながら、今日の学校教育をめぐる状況の変化について理解するように試みた。臨教審第二次答申以降の1980年代後半以降の状況変化と政策的展開のなかで、今日私たちが直面する学校教育の公共性の変質ないしは解体と消費の対象としての教育意識の広がりについて指摘してきた。そのことを踏まえ、教師像の捉えなおしを含めた教職という専門職の原点について考える素材を、教育の定義、教育の本質に遡り考えてみる機会として提供した。

後半では、教職に関する近年の政策的動向、とりわけ、教員の養成・採用・研修・評価の流れに見られる「専門職化」と「脱専門職化」のアンビバレントな政策展開への批判的視点について紹介するかたちで問題を考えてきた。

今日にふさわしく教師がその職務を担うためには、学校と社会を巡る状況の変化を踏ま

えつつ、そのなかでこそ教育という活動の原点について捉え返す機会が必要であると思うのだが、教職における研修とは、本来、何よりもそうした機会の提供を与えるべきもののはずである。(了)

あとがき

受講者が共通に不安に抱いていたことは、「試験」とその「評価」であったに違いない。講習の開始に当たり緊張して臨んだのは、こちら講師陣もさることながら、受講者・現職教員の皆さんであり、当初から実際にそうした空気が感じられた。講習冒頭に、私たち講師陣としては、試験と評価への不安をできるだけ取り除くべく努めたつもりである。本稿に載せた私の担当テーマでは、予め「学校の状況変化と教職の課題」というテーマでの論述課題を提示したうえで、設定されたグループ討論の際には、次のように指示を与えた。各自の教職経験やキャリアを踏まえて、直面する問題や今後の課題と思われることを交流すること、答案としてどのような内容を作成するか、その意見交換をしてみるように、と。

事後に答案を「評価」「採点」することになるのだが、彼らがいかに実際の学校という職場の中で、子どもや保護者を含む環境変化を体験し、何より職務の多忙化・複雑化を実感しているかを、その記述内容から知ることができた。

手元の講義レジュメと記憶をたどりつつ、また当日の講習参加者の様子を思い起こしつつ、こうして最後まで書き終えてみると、いろいろな思いが駆け巡ってくる。本稿をともかくも「資料」として記録しようと思ったのは、学校の状況変化の下での教職の課題についてまったく不十分なものでも、ひとつのテーマとして考察する機会に遭遇したからであった。まさに件の「教員免許状講習」の講義を受け持ち、重い腰を上げるようにして

講義内容を準備することになった。教職とはかくあるべしという主張は、大学の教職課程の職務に従事する者にとっては、本来自明の問題と言うべきところだが、実際には明快にそれを語ることは難しい。行論にみられるように、結論めいた主張の展開など、とてもおぼつかないものであった。今回、偶然にも遭遇した「歴史的機会」に身を置くことによって、教職の課題とは何か、改めてそのテーマの重さを実感した次第である。最後に、この拙い講義を聴き、かつ「試験」の「答案」を作成してくださった68名の受講者、現職教諭の方々に深く感謝したい。

(2009年10月30日)

【主な参考文献】

- ・教員免許状更新事業コンソーシアム編、『教職リニューアルー「教育の最新事情」を効果的に学ぶために』、ミネルヴァ書房、2009年。
- ・田原宏人、『『実践的指導力』とその周辺—養成課程に求められること』、北海道私立大学教職課程連絡協議会、第25回研究大会報告、2005年、同会報、2006年。
- ・藤田英典編、『誰のための「教育再生」か』、岩波新書、2007年。
- ・神野直彦、『教育再生の条件—経済学的考察』、岩波書店、2007年。
- ・竹内常一、『子どもと教師の間に介在するもの』、日本科学者会議編、『日本の科学者』、1999年4月号、特集：世代間コミュニケーションの病理、所収。
- ・福田誠司、『フィンランドは教師の育て方がすごい』、亜紀書房、2009年。
- ・汐見稔幸、『「教育」からの脱皮—21世紀の教育・人間形成の構図』、ひとなる書房、2000年。
- ・宮澤康人、『大人と子供の関係史』第4集：特

集「教師と関係史」, 2001年。

- ・宮澤康人, 『大人と子供の関係史序説—教育学と歴史的方法』, 1998年, 柏書房。
- ・藤本 卓, 「教育と世代間関係の問題」, 日本科学者会議編, 『日本の科学者』, 2000年3月号, 特集: 新しい世代の可能性, 所収。
- ・野平慎二, 「学校教育の公共性と教職の専門性」, 『教育学研究』, 第75巻第4号, 2008年12月。